



Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışları ile Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişki

The Relationship between Academic Procrastination Behaviors and Cognitive Awareness Levels of Prospective Teachers

Levent Vural, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, leventvural@trakya.edu.tr

Gülten Feryal Gündüz, *Milli Eğitim Bakanlığı*, gferyal.kucuker@gmail.com

Öz. Akademik erteleme, öğrenme görevlerinin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesinin akılcı olmayan bir biçimde geciktirilmesidir. Her düzeydeki öğrenenler için öğrenme görevlerinin ertelenmesi söz konusu olabilir. Akademik erteleme davranışı gösteren öğrenenlerin bu davranışları ile bilişsel farkındalık düzeyleri arasında yakın bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının da bilişsel farkındalık ve erteleme düzeylerinin belirlenmesi ve bu yönde alınacak önlemler daha nitelikli adayların yetiştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu çalışma ile öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile bilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma nicel desenli olup, ilişkisel tarama modelindedir. Çalışmada veri toplama aracı olarak “akademik erteleme” ile “bilişsel farkındalık ölçeği”nden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS istatistik programı kullanılmış, araştırma sorunu paralelinde t- testi, ANOVA, korelasyon ve regresyon analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının “orta” düzeyde akademik erteleme davranışı gösterdikleri ve erkek öğretmen adayların anlamlı derecede kadın öğretmen adaylarından daha çok akademik erteleme davranışına yöneldikleri görülmüştür. Bunun yanında öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık düzeyleri “yüksek” farkındalık düzeyi olarak belirlenirken, bu farkındalığa kadın öğretmen adayların daha çok sahip oldukları gözlemlenmiştir. Bilişsel farkındalık düzeyleri bölümlere göre bir farklılık göstermemiş, bölümünü isteyerek okuyan öğretmen adayları açısından da anlamlı derecede istemeyerek okuyanlara göre olumlu yönde farklılaşmıştır. Akademik erteleme ile bilişsel farkındalık arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki görülmüştür. Bununla birlikte yapılan regresyon analizinde de bilişsel farkındalığın akademik ertelemeyi yordayıcı bir değişken olarak görülebileceği bulgusuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık düzeyleri yükseldikçe daha az akademik erteleme davranışı gösterdikleri söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Akademik erteleme, bilişsel farkındalık, öğretmen eğitimi, yükseköğretim

Abstract. Academic procrastination is an irrational delay of effective achievement of learning duties. Academic procrastination is a matter of learners in all levels, especially in undergraduate levels. A close relationship is thought to exist between academic procrastination behaviors of learners and their cognitive awareness. Determining the level of cognitive awareness and procrastination of the teacher candidates will contribute to the training of more qualified candidates. This study aims to examine the relationship between academic procrastination behaviors and cognitive awareness levels of prospective teachers. The study was prepared with a quantitative approach. The study uses “academic procrastination scale” and “cognitive awareness scale” as data acquisition tools. Data analysis is made via SPSS package statistical program and t-test, ANOVA, correlation and regression analyzes were used in parallel with the research problem. According to study findings, prospective teachers show academic procrastination behaviors at “medium” level and male prospective teachers tend to show academic procrastination behaviors significantly more than female prospective teachers. In addition, while cognitive awareness levels of prospective teachers are determined as “high” awareness level, female prospective teachers are observed to have more of this awareness. Cognitive awareness levels show no difference according to departments; however it is positively significantly different on behalf of prospective teachers who willingly chose their departments compared to the ones unwillingly having their education. A negative and low-level relationship is observed between academic procrastination and cognitive awareness. In addition, regression analysis conducted in the present study finds that cognitive awareness can be regarded as a variable predicting academic procrastination. In conclusion, the higher cognitive awareness levels of prospective teachers are, the less they show academic procrastination behaviors.

Keywords: Academic procrastination, cognitive awareness, teacher education, higher education.

SUMMARY

Introduction

In order to adapt themselves to current age, individuals should adopt life-long learning as principle, be aware of learning duties and responsibilities and organize their own learning in order to realize this responsibilities. To that end, it is important for learners to have self-regulation skills. Self-regulation is a concept including learning strategies and awareness regarding this processes. Cognitive awareness is an important part of self-regulation skills. Even though students are aware of their learning responsibilities, they may sometimes encounter some problems in fulfilling those responsibilities. One of the most important reasons why students do not fulfill learning responsibilities is they show procrastination behavior. Procrastination can be defined as delaying or postponing to fulfill a duty, take a responsibility or make decision. Prospective teachers should have cognitive awareness and avoid from academic procrastination behaviors in order to achieve effective learning. Therefore, it is important to know the academic awareness levels of prospective teachers and in what frequency they show academic procrastination behavior. For this purpose, the present study aims to determine academic procrastination behaviors of prospective teachers and their cognitive awareness levels, and to determine whether these two concepts vary according to gender, department and the students' willingness to have education in their undergraduate program. In addition, research topics includes the direction of the relationship between those concepts and whether cognitive awareness predicts academic procrastination.

Methodology

The study uses scanning model from quantitative research patterns. "Academic procrastination" and "cognitive awareness" scales are used as data acquisition tool. Study group of the research consists of 371 prospective teachers having education in pedagogical formation program in the Faculty of Education, Trakya University, in 2017-2018 educational year. Of prospective teachers, 241 (65%) are female and 130 (35%) are male. Internal consistency coefficient of cognitive awareness scale is found .94 based on the whole scale, and internal consistency coefficient of academic procrastination scale is found .91. Data acquisition is conducted by the researchers. Scales are given to the students as a whole and they are warned in some issues during marking. Data analysis is conducted through SPSS 20.0 statistical package program. In data analysis, Pearson correlation analysis is conducted in order to determine the relationships between variables, and t-tests and ANOVA analyses are used in analyzing decisiveness of independent variables on dependent variables. In addition, regression analysis is conducted in order to examine whether cognitive awareness predicts academic procrastination behaviors of prospective teachers and some interpretations are made.

Results

The present study finds that academic procrastination behaviors of prospective teachers are at "medium" level. According to another finding, male prospective teachers have more academic procrastination behavior levels than female prospective teachers. In addition, it is observed that academic procrastination behaviors of prospective teachers show no significant difference according to departments, and there is no significant difference between prospective students willingly and unwillingly having education in their department comparing their grade point averages. Examining cognitive awareness levels of prospective teachers, they can be said to have "high level" of awareness. Female prospective teachers are found to have higher cognitive awareness levels from males. In addition, cognitive awareness of prospective teachers willingly having education in their department are found significantly high. Examining the relationship between those two concepts, low-level significant relationship in negative direction is found between academic procrastination and cognitive awareness. The last but not the least, cognitive awareness is observed to predict academic procrastination behavior, and the study demonstrates

that cognitive awareness can explain 27% of academic procrastination behavior.

Discussion and Conclusion

Even though research findings show that cognitive awareness levels of prospective teachers are high, to make this level better and make it a habit through ensuring its sustainability, learning activities enabling prospective teachers to use cognitive awareness knowledge and skills should have more space in curriculums. According to another result of the study, literature includes studies with inconsistent results regarding relations of academic procrastination and cognitive awareness of prospective teachers with their gender, department and willingness to have education in their department. Within this context, studies with combined patterns examining the relation of academic procrastination and cognitive awareness with those variables should be conducted and the reason of those difference should be determined in more detailed way. Given the fact that individuals begin to show academic procrastination behaviors and use cognitive awareness strategies in early ages, conducting similar studies with primary, elementary and high school students may contribute to literature.

The last two questions the present study tries to answer are the presence or absence of a relationship between academic procrastination and cognitive awareness, and to what extent cognitive awareness predicts academic procrastination. Study findings show that academic procrastination inclination has a low-level relationship in negative direction with cognitive awareness and its sub-dimensions; cognition knowledge and cognition regulation. In line with this finding, it can be said that as cognitive awareness levels of prospective teachers increase, their academic procrastination levels decrease. These findings of the study is partially similar with the findings of the study by Wong (2012) and Bedel (2017) examining the relationship between academic procrastination and cognitive awareness. Wong (2012) and Bedel (2017), also, report a medium level relationship in negative direction between academic procrastination inclination of university students and their cognitive awareness levels. In the present study, not only a significant relationship is found between cognitive awareness and academic procrastination; but also cognitive awareness is observed to be an important predictor of academic procrastination inclination. According to the findings of simple linear regression analysis, cognitive awareness can be said to explain academic procrastination behavior to some certain extent.

GİRİŞ

Bireyin içinde bulunduğumuz çağa uyum sağlayabilmesi için bilgi toplumunun gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olması, yaşam boyu öğrenmeyi ilke edinmesi, öğrenme görev ve sorumluluklarının farkında olması ve bu sorumluluklarını gerçekleştirebilmesi için kendi öğrenmelerini düzenleyebiliyor olması gerekmektedir. Öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının farkında olmalarına rağmen bu sorumluluklarını zamanında yerine getirememelerinin en önemli nedenlerinden birisi ise erteleme davranışları olmaktadır.

Erteleme, bir görevi yerine getirmeyi, sorumluluk almayı ya da bir konuda karar vermeyi geciktirmek ya da ileri bir tarihe bırakmak olarak tanımlanmaktadır (Haycock, McCharty & Skay, 1998; Kachgal, Hansen & Nutter, 2001). Alanyazında erteleme davranışının istenmedik bir davranış olduğuna yönelik yapılan tanımlar çoğunlukta olmakla birlikte bazı araştırmacılar tarafından erteleme bir işi yapmada daha az kaygı yaşayarak stresle başa çıkma stratejisi, amaçlı olarak bir kaçınma stratejisi ya da yapılacak işi son ana bırakmanın verdiği yüksek enerjiden yararlanma stratejisi olarak görülmektedir (Eerde-Van, 2003; Ferrari, 1994; Tiece & Baumeister, 1997). Milgram, Scroloff ve Rosenbaum (1998) erteleme eğiliminin genel erteleme, akademik erteleme, karar vermeyi erteleme, nevrotik erteleme ve kompulsif erteleme olmak üzere beş türü olduğunu belirtmişlerdir. Bireyin günlük yaşamında karşılaştığı bir çok olayda zamanında karar vermeyi ertelemesi karar vermeyi erteleme; kişinin yaşamındaki önemli olaylara ilişkin olan kararları ertelemesi nevrotik erteleme; işlevsel olmayan erteleme ise benzer kişilerdeki davranışsal ve karar vermeyi içeren erteleme olarak tanımlanmaktadır. Genel erteleme kişinin hayata dair alışkanlıklarının bir çoğunu zamanında yapmakta zorluk çekmesidir (Solomon ve Rothblum, 1984). Akademik erteleme ise okul ile ilgili görevlerin ve sorumlulukların ertelenmesi ya da yapılmasının son ana bırakılması olarak tanımlanmaktadır (Haycock, McCarthy & Skay, 1998). Erteleme davranışına ilişkin alanyazın incelendiğinde yapılan araştırmaların çoğunluğunun özellikle akademik ertelemeye ilişkin olduğu görülmektedir (Aydoğan, 2008; Balkis, Buluş, Duru & Duru, 2006; Balkis & Duru, 2009; Çakıcı, 2003; Çeri, Çavuşoğlu & Gürol, 2015; Çetin, 2009; Haycock, McCarty, & Skay, 1998; Johnson & Bloom, 1995; Solomon & Rothblum, 1984; Kandemir, 2010; Milgram, Marshevsky & Sadeh, 1995; Motie, Heidari & Sadeghi, 2012; Onwuegbuzie, 2004; Özer, 2005; Pala, Akyıldız & Bağcı, 2011; Philips, 2012; Sarıoğlu, 2011; Schraw, Wadkins & Olafson, 2007; Senecal vd., 1995; Solomon & Rothblum, 1984; Uzun Özer, 2009; Uzun Özer, Demir & Ferrari, 2009. Uzun Özer, 2005; Yayıcı & Düşmez, 2016; Yiğit & Dilmaç, 2011; Zakeri, Esfahani & Razmjoe, 2013).

21.yüzyılda bireylerin yaşamboyu öğrenme ve öğrenmeyi öğrenmeyi gerçekleştirebilmelerinin önkoşullarından birisinin de bilişsel farkındalık becerilerine sahip olmaları olduğu söylenebilir. Bağımsız ve başarılı öğrenme için öğrencinin amaç belirlemesi, plan yapması ve uygulaması, uygun kişi ve kaynaklara ulaşması ve amaçlarına ulaşp ulaşmadığını değerlendirmesi gerekir. Senemoğlu (1997) da kendi öğrenme yollarının farkında olan ve kendi öğrenmelerini yönlendirebilen öğrencilerin daha başarılı olduklarını ifade etmektedir. Alanyazın incelendiğinde bireylerin akademik erteleme davranışlarının ve bilişüstü farkındalık düzeylerinin akademik başarıları üzerinde oldukça önemli etkilerinin olduğu görülmektedir. Araştırmalar öğrencilerin akademik başarıları ile akademik erteleme davranışları arasında negatif yönde (Akday & Gizir, 2010; Akkaya, 2007; Yeşil & Şahan, 2012); bilişsel farkındalıkları ve akademik başarıları arasında ise pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir (Bağçeci, Döş & Sarıca, 2011; Balcı, 2007; Emrahoğlu & Öztürk, 2010; Flavell, 1979; Koç & Arslan, 2015; Sawhney ve Bansal, 2015; Schraw & Dennison, 1994).

Akademik erteleme eğiliminin ve bilişsel farkındalığın öğrenci başarısı başta olmak üzere öğrencinin eğitim yaşamını ve buna bağlı olarak geleceğini etkileyen önemli unsurlar olması nedeniyle özellikle son yıllarda bu kavramların farklı değişkenlerle olan ilişkileri (Baysal, Ayvaz, Çekirdekçi & Malbeği, 2013; Baykara, 2011; Demir & Özmen, 2011; Dilci & Kaya, 2012; Dresel & Haugwitz, 2006; Doğan, 2016; Kana, 2015; Karasakaloğlu, Saracaloğlu & Özelçi, 2012; Kışkır, 2011; Kiremitçi, 2013; Özsoy, Çakıroğlu & Kuruyer, 2010; Özsoy & Günindi, 2011, Özsoy & Günindi, 2011; Sawhney & Bansal, 2015; Tosun & Irak, 2008) akademik ertelemenin nasıl önlenileceği (Yeşil, 2012; Zacks and Hen, 2018; Ziwei, 2016) ve bilişsel farkındalık

stratejilerinin nasıl öğretilbileceği (Alemdar, 2009; Ataalkın, 2012; Gelen, 2004) üzerinde en fazla durulan ve araştırılan konular olmaktadır.

Akademik Erteleleme

Bireylerde görülme sıklığı kişiden kişiye değişen akademik erteleme genel olarak bireyin okulla ya da eğitimiyle ilgili görev ve sorumluluklarını ertelemesi veya tamamen vazgeçmesi olarak tanımlanmaktadır (Beck, Koons & Milgrim, 2000; Haycock, McCarthy & Skay, 1998; Tuckman, 1991). Senecal, Koestner ve Vallerand (1995) ile Rothblum, Solomon ve Murakabi (1986) bireyin akademik erteleme davranışının bireyin ertelediği akademik görevlerle birlikte bu erteleme nedeniyle kaygı ve stres durumunu yaşamasını da kapsadığını belirtmişlerdir. Senecal ve diğerlerine (1995) göre akademik ertelemelerde birey yüksek kaygı durumunu yaşayana dek görev ve sorumluluklarını yerine getirmemekte, ertelemektedir. Alanyazına göre bireyin ertelediği bu akademik işler genellikle verilen bir ödevi ya da projeyi yapma, sınavlara hazırlanma, ders konusuna hazırlık çalışmaları yapma, harç yatırma, kütüphaneye kitap verme gibi idari görevler ve akademik katılım görevleri gibi konular olmaktadır (Çelik & Odacı, 2015; Ferrari & Scher, 2000; Pychyl, Morin & Salmon, 2000).

Akademik ertelemenin sonuçları okuldan atılmaya (Knaus, 1998) kadar gidebilecek telafisi mümkün olmayan durumlara yol açabilmektedir. Alanyazında ders bırakma (Solomon ve Rothblum, 1984; Steel, 2007), stres (Shanahan ve Pychyl, 2007; Solomon ve Rothblum, 1984; Yorulmaz, 2003), düşük akademik başarı (Akbay & Gizir, 2010; Akkaya, 2007; Seo, 2011; Yeşil & Şahan, 2012), öğrenim süresini uzatma (Akbay & Gizir, 2010) ve akademik çalışmalarında akademik erteleme yapmayanlara göre daha fazla hata yapma (Beck, Koons, & Milgrim 2000; Ferrari & Scher, 2000) akademik ertelemenin diğer sonuçları olarak ifade edilmektedir.

Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının pek çok farklı nedeni olabilmektedir. Gerçekleştirilen araştırmalar doğrultusunda bu nedenlerin öğrenme görevinin özelliklerinden ve bireyin özelliklerinden kaynaklı etmenler şeklinde sınıflandırılabilirliği görülmektedir. Yapılan araştırmalardan bazıları öğrenme görevinin kişiye ilgi çekici gelmesi ve sevmesi ile akademik erteleme davranışı arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Milgram, Marshevsky ve Sadeh (1995) eğer görev birey tarafından hoş bulunmuyorsa ve ona itici geliyorsa birey bu görevi yapmaktan kaçınabilmekte ve erteleyebilmektedir. Schraw, Wadkins ve Olafson (2007) de öğrencilerin hoşlarına giden ev ödevlerini daha fazla yapma eğiliminde olduğunu belirtmişler; daha az ilgi gösterilen şeylerin, daha fazla erteleneneğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde pek çok eğitimbilimci öğrencilerin istek duymadıkları, sıkıcı veya zor olarak algıladıkları görevleri istek duydukları ve kolay buldukları görevlerden daha fazla ertelediklerini belirtmişlerdir (Janssen & Carton, 1999; Milgram, Sroloff & Rosenbaum, 1988).

Bireyin akademik erteleme davranışlarının bireysel özelliklerinden kaynaklanan nedenleri ise kendi içerisinde kişisel, duyuşsal ve bilişsel özelliklerinden kaynaklı nedenler olarak gruplandırılabilir. Düşük öğrenme sorumluluğuna sahip bir kişiliği olan bireyler daha fazla akademik erteleme davranışı göstermektedirler (Özer & Altun, 2011). Steel (2007) yaptığı araştırmasında Costa ve McCrae's'in özdenetim ölçeğinde yer alan ve beş faktör kişilik özelliklerinden biri olan sorumluluk kişilik özelliğine sahip olan bireylerin de daha az akademik erteleme davranışı gösterdiğini ifade etmiştir (Steel, 2007). Beş Faktör Modeli (The Five Factor Model) ve söylenme şekli itibarıyla "Büyük Beş- Big Five" ampirik araştırmalar neticesinde keşfedilen kişilik özelliğinin beş faktörünü ifade eder. Bu faktörler; duygusallık, sorumluluk, geçimlilik, açıklık ve dışa dönüklükten oluşur (Bitlisli, Dinç, Çetinceli & Kaygısız, 2013). Akademik erteleme ile ilişkili olan sorumluluk uyumluluk, başarı odaklılık, düzenlilik, etik olmak, güvenilirlik ve dikkatlilik gibi pek çok farklı terimle birlikte ifade edilen geniş bir kişilik özelliğidir (Costa, McCrae, & Dye, 1991; Goldberg, 1993; Hogan & Ones, 1997 akt. Steel, 2007). Sorumluluk özelliği taşıyan bir bireyin sebatkarlığı ve öz-disiplini o bireyin görevi başarmasını ve tamamlamasını mümkün kılar (Witt vd., 2002 akt. Bitlisli vd., 2013).

Akademik erteleme ile ilişkisi en fazla araştırılan bilişsel özelliklerin ise mükemmeliyetçilik, düşünme stilleri ve karar verme stilleri olduğu görülmektedir. Bireylerin

mükemmeliyetçilik düzeyleri ile akademik erteleme davranışları arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyan araştırmalar (Akkaya, 2007; Onwuegbuzie, 2000; Seo, 2008) olduğu gibi mükemmeliyetçilik ile akademik ertelemenin pozitif ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar (Flett, Blankstein, Hewitt & Koledin, 1992 akt. Gündül, 2015) da bulunmaktadır. Öğrencilerin sahip oldukları düşünme ve karar verme stilleri de onların akademik erteleme davranışı göstermelerinin nedenlerinden olabilmektedir. Akademik ertelemenin düşünme ve karar verme stilleri ile ilişkisini araştırdığı çalışmasında Balkıs (2007) akademik erteleme eğilimi olan öğretmen adaylarının, rasyonel ve sezgisel düşünme stillerini daha az kullanma eğiliminde oldukları; bağımlı, kaçınan ve anlık karar verme stillerini ise daha fazla kullanma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Özer Uzun (2010) bireyin akılcı olmayan inançlarının ve engellenmeye tahammülsüzlük özelliklerinin akademik erteleme davranışı göstermesine neden olan duyuşsal özellikleri olduğunu belirtmektedir. Akılcı olmayan inançlar ile akademik erteleme arasındaki ilişki pek çok eğitimbilimci tarafından araştırılmış; öğrencilerin akılcı olmayan düşünceleri arttıkça akademik erteleme davranışlarında da bir artma olduğu ortaya konmuştur (Bridges & Roig, 1977, Çelik & Odacı, 2015). Benlik algısı ve özgüven de akademik erteleme ile ilişkisi araştırılan duyuşsal özelliklerden olmaktadır. Ferrari (1994) düşük benlik saygısı ya da kendine güveni düşük olan bireyin öğrenme görevlerini gerçekleştirmek için daha az çaba harcayabileceğini ve görevi yapmaktan hızlıca vazgeçebileceğini ifade etmiştir. Alanyazındaki diğer araştırmaların çoğunluğunda da benlik saygısı ve akademik erteleme arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu; bir başka deyişle düşük benlik saygısına sahip olan öğrencilerin yüksek benlik saygısına sahip olan öğrencilere göre daha fazla erteleme davranışında bulundukları sonucuna ulaşılmıştır (Aydoğan & Özbay, 2012; Çelik & Odacı, 2015; Ferrari, 1994; Klassen, Krawchuk & Rajani, 2007; Owens & Newbegin, 1997). Başarısızlık korkusu (Onwuegbuzie, 2004; Uzun Özer, 2009; Uzun Özer, Demir & Ferrari, 2009), toplum tarafından onaylanmama korkusu (Ferrari vd., 1998); umutsuzluk (Alexander & Onwuegbuzie, 2006; Uzun Özer, 2009), güdülenmenin olmayışı (Akbay & Gizir, 2010; Cohen & Ferrari, 2008; Balkıs, Buluş, Duru & Duru, 2006) akademik erteleme ile ilişkileri araştırılan diğer duyuşsal özellikler olduğu söylenebilir. Araştırmaların sonuçlarına göre güdülenmenin eksikliği, başarısızlık korkusu, umutsuzluk ve toplum tarafından onaylanmama ile akademik erteleme arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Biliş ve Bilişsel Farkındalık

Bilişsel farkındalık kavramının ilk olarak 1970'li yıllarda Flavell tarafından kullanıldığı söylenebilir. Doğan (2013) batılı ülkelerde; üstbiliş ile ilgili araştırmaların 1978'li yıllarda başladığını; Türkiye'de ise bu alandaki araştırmaların Yüzbaşıoğlu'nun 1991 yılında "dil öğretimi" alanında yapmış olduğu araştırma ile başladığını ifade etmektedir. Bilişsel farkındalık kavramı Türkiye'de eğitimbilimciler tarafından yürütücü biliş (Senemoğlu, 1997), biliş bilgisi (Erden-Akman, 1997; Özer, 1998; Selçuk, 1999), biliş ötesi (Açıkgöz, 1996; Akyol, 2009; Çiçekoğlu, 2003; Demirel, 2001; Ektem, 2007; Namlu, 2004), bilişsel farkındalık (Balci, 2007; Demir, 2009; Doğanay, 1996), bilişüstü (Duru, 2007; Özcan, 2007) gibi kelimelerle de adlandırılmaktadır (akt. Çavuş, 2015; akt. Demirsöz, 2014; akt. Doğan, 2013;). Bu araştırmada ise bilişsel farkındalık kavramı kullanılmıştır.

Alanyazında bilişsel farkındalık kavramının adlandırılmasına ilişkin farklı kavramlar kullanıldığı gibi ne olduğuna yönelik yapılmış pek çok farklı tanımın da bulunduğunu söylemek mümkündür. Bilişsel farkındalığa ilişkin yapılan tanımlardan (Annevirta & Vauras, 2006; Baykara, 2011; Flavell, 1987; Kiremitci, 2011; Schraw & Dennison, 1994) yola çıkarak en genel ve basit ifadeyle bilişsel farkındalığın bireyin bilişsel süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi, düzenleyebilmesi olduğu söylenebilir. Bilişsel farkındalık becerilerine sahip olan bir öğrenciden: (1) kendi öğrenme sürecinin ve öğrenme görevlerinin farkında olması, (2) öğrenme stratejilerini etkili kullanması ve kullandığı stratejilerin işe yarayıp yaramadığını kontrol edebilmesi, (3) kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması, (4) öğrenme sürecini planlaması ve izlemesi, (5) kendisi ve o anki öğrenme görevini uygun öğrenme yöntemini belirlemesi ve işe yaramadığında değiştirmesi, (6) karşılaştığı bir problem durumunu nasıl çözebileceğine yönelik uygun problem çözme yaklaşımını belirlemesi ve kullanması (7) o anki öğrenme sürecini

değerlendirerek, bilgiyi başarılı bir şekilde öğrenip öğrenmediğini bilmesi, (8) performansına yönelik tahminlerde bulunması gibi becerileri kullanması beklenmektedir (Bağçeci, Döş & Sarıca, 2011; Drmrod, 1990; akt. Doğan, 2013; Özsoy, 2006; Schraw & Dennison, 1994). Bilişsel farkındalık bireylerin bu becerilerinin farkında olması ve kullanmasıdır.

Flavell'a göre (1979) bilişsel farkındalığın "Bilişin Bilgisi" ve "Bilişin Düzenlenmesi" olarak iki temel bileşeni bulunmaktadır. Nietfeld (2003) bu ikisi arasındaki farkın bilmek ve yapmak arasındaki fark gibi olduğunu belirtmektedir. Flavell (1979) *bilişin bilgisi* bileşenini kişinin kendi zihinsel süreçlerine dair bilgisi olarak tanımlamıştır. Buna göre bilişin bilgisi bir kişinin içsel ve dışsal faktörleri içeren bilişsel özelliklerine ilişkin güçlü ve zayıf yönleri hakkındaki bilgisidir. Flavell (1979) bilişin bilgisinin insan bilgisi, görev bilgisi ve strateji bilgisi olmak üzere üç türünün olduğunu belirtmiş; ancak ilerleyen yıllarda bilişsel farkındalık üzerine yapılan çalışmalar sonucunda farklı sınıflamalar yapılmıştır. Bilişin bilgisine ilişkin en yaygın kullanılan sınıflamada bilişsel bilginin açıklayıcı bilgi, işlemsel (prosedürel) bilgi ve durumsal bilgi olmak üzere üç türü vardır. Açıklayıcı bilgi bireyin sahip olduğu yeterliklere dair bilgisi iken; işlemsel bilgi bireyin yeteneklerini ve öğrenme süreçlerini nasıl kullanacağına dair bilgisidir. Durumsal bilgi ise bireyin stratejileri ne zaman ve neden kullanılacağına dair bilgisi olarak tanımlanmaktadır (McLerney & McLerney, 2002; Özsoy, 2008; Özsoy & Günindi, 2011). Flavell (1979) *bilişin düzenlenmesi* bileşenini bir kişinin bilişsel süreçlerine ilişkin deneyimlerinden ne anladığını belirlemekte kullandığı öğrenme süreçlerine yönelik içsel bakışları ve algıları olarak tanımlamaktadır. Bir başka deyişle bilişin düzenlenmesi kişinin kendi bilişsel sisteminin farkında olması, izlemesi ve düzenlemesidir (Pennegu, Sorel & Mainguy, 2010). Bilişin düzenlenmesini sağlayan beş grup strateji bulunmaktadır. Bunlar; planlama stratejileri, izleme stratejileri, değerlendirme stratejileri, hata ayıklama stratejileri ve bilgiyi yönetme stratejileridir (Schraw & Dennison, 1994). *Planlama* gerekli stratejilerin seçimini, süreci önceden düşünmeyi, amaçları ve alt amaçları belirlemeyi ve zamanı ayarlamayı içerirken; *izleme* bilişsel bir performansa yönelik performansın ilerleyişi hakkında farkındalıktan oluşmaktadır. *Hata ayıklama* bilişsel performans sürecinde oluşabilecek hataların farkında olma ile ilgili stratejileri; *bilgiyi yönetme* ise bilgileri etkin bir şekilde yönetmek için gerekli olan beceri ve stratejileri içermektedir. Son olarak değerlendirme boyutunda ise öğrenme sürecinin değerlendirilmesi ve daha sonraki öğrenmeler için önerilerin ve yeni düzenlemelerin gerçekleştirilmesi yer almaktadır (Bedel, 2012; Bedel, 2017; Özsoy & Ataman, 2009; Schraw, 2002; Schraw & Moshman, 1995).

Alanyazın incelendiğinde bilişsel farkındalığa yönelik gerçekleştirilen araştırmaların daha çok bilişsel farkındalığın akademik başarı, demografik özellikler ve problem çözme becerileri ile ilişkisine ve bilişsel farkındalık stratejilerinin nasıl öğretilbileceğine yönelik olduğu görülmektedir. Bilişsel farkındalık stratejilerinin öğretilmesine yönelik gerçekleştirilen deneysel araştırmaların sonuçları bu stratejilerin öğretilmesinin öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerinin gelişimine ve okuduğunu anlamaya katkılar sağladığını göstermektedir (Alemdar, 2009; Ataalkın, 2012; Gelen, 2004). Bununla birlikte bilişsel farkındalıkları yüksek olan öğrenciler problem çözme becerilerini daha etkili kullanmaktadırlar (Bakioğlu vd., , 2015; Balcı, 2007; Kışkır, 2011).

Akademik Erteleme ve Bilişsel Farkındalık Arasındaki İlişki

Öğretmen adaylarının akademik erteleme ile bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların sonuçları öğretmen adaylarının akademik erteleme ile bilişsel farkındalıkları ve onun alt boyutları olan biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir (Bedel, 2017; Wong, 2012). Alanyazın taraması bu iki kavram arasındaki ilişkiyi bütüncül bir yaklaşımla inceleyen araştırmalardan ziyade akademik erteleme ile bilişsel farkındalığın alt becerileri olarak tanımlanabilecek değişkenler arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların yoğunlukta olduğunu göstermektedir. Alanyazına göre hangi kavramın bir diğeri alt bileşeni olduğu tartışma konusu (Vennman, Hout -Wolters & Afflerbach, 2006; Winne, 1996; Zimmerman, 1995) olmakla birlikte özdüzenleme becerilerinin bilişsel farkındalık ile ilişkili öğrenme becerilerinden biri olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalar akademik erteleme ile özdüzenleme arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu (Klassen, Krawchuk & Rajani, 2008; Uzun Özer, 2009) ve özdüzenlemenin akademik ertelemenin önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Güdül, 2015; Uzun Özer, 2009).

İçsel güdülenme, zamanını etkili kullanma ve düzenli çalışma alışkanlıkları öğrencilerin sahip olmaları gereken bilişsel farkındalık becerileri arasında yer almaktadır. Yapılan araştırmalarda bireyin içsel motivasyon eksikliği (Lee, 2005), etkisiz zaman yönetimi (Balkıs vd., 2006; Kağan, 2009; Milgram, Marshevsky, & Sadeh, 1995) ve düzenli çalışma alışkanlıklarına sahip olmama özellikleri (Solomon ve Rothblum, 1984) ile akademik erteleme davranışında bulunma eğilimleri arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmaların sonuçları doğrultusunda Bedel'in (2017) de ifade ettiği gibi akademik erteleme ile bilişsel farkındalık arasında bir ilişkinin varlığı öngörülebilse de öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile bilişsel farkındalık becerilerinin bütüncül bir yaklaşımla incelenerek aralarındaki ilişkiyi ortaya koyacak çalışmaların yapılması önem arz etmektedir.

Türküm (2007) de öğrencilerin akademik erteleme davranışları nedeniyle hem zaman açısından hem de ekonomik olarak ciddi kayıplar yaşadıklarını belirtmektedir. Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarını önleyecek bir eğitim programının geliştirilmesi akademik erteleme davranışlarının nedenlerini ve ilişkili olduğu değişkenleri ortaya koyan çalışmaların kapsamının genişletilerek yapılmasına bağlı olmaktadır. Yapılan araştırmalara göre üniversite öğrencileri akademik erteleme davranışlarını sıklıkla yapmaktadırlar (Çetin, 2009; Özer, 2005; Solomon & Rothblum, 1984; Philips, 2012; Uzun Özer, 2009; Uzun Özer, Demir & Ferrari, 2009). Alanyazında akademik erteleme ile ilişkisi en fazla araştırılan etmenlerin cinsiyet, öğrenim düzeyi, eğitim alanı gibi demografik özelliklerine ve duyuşsal özelliklere ilişkin yapıldığı görülmektedir. Bu durum akademik ertelemenin hangi durumlarda oluştuğu ve ilişkili olduğu etmenlerin neler olduğunun hala yanıtı aranan sorular olduğunu göstermektedir. Bireylerin üniversite yaşantılarının meslek edinme yolunda attıkları önemli bir adım ve ileriki yaşamlarını ekonomik ve sosyal açıdan etkileyecek önemli bir eğitim basamağı olduğu düşünüldüğünde akademik erteleme davranışları ile ilişkili etmenlerin araştırılmasına yönelik hem nicelik hem de nitelik yönünden daha fazla araştırmanın yapılması gerekmektedir.

Gerçekleştirilen bu araştırmanın formasyon eğitimi alan öğretmen adayları ile yürütülmesi araştırmanın önemini artırmaktadır. Öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık ve erteleme düzeylerinin belirlenmesi ve bu yönde alınacak önlemler daha nitelikli adayların yetiştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin bilgileri, bu süreçteki tutumları, inançları ve kabulleri, değerleri, öğrenmeye ilişkin varsayımları öğrencilerinin eğitimlerine ilişkin yaptıkları uygulamalarda da etkili olmaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının lisans eğitimleri içerisinde kendi değerlerine, standartlarına, inançlarına, stillerine, öğrenmelerini etkileyen etmenlere ve öğrenmelerinin önündeki engellere ilişkin farkındalıklarının olması gerekmektedir. Araştırmanın kapsamındaki öğretmen adayları lisans eğitimlerini tamamladıktan sonra bir kısmı lise bir kısmı ise ilkökul ve ortaokul kurumlarında öğretmenlik yapacak adaylardır. Bu nedenle yapılan bu araştırmanın öğretmen adaylarına ileriye dönük öğretmenlik mesleklerini icra ederken öğrencilerine nasıl bir eğitim vermeleri gerektiği konusunda da faydalı olacağı düşünülmektedir.

Buradan yola çıkarak, bu çalışmada öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri ile bilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarına ilişkin düzeyleri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları cinsiyet, bölüm ve bölümü isteyerek okuyup okumama tercihlerine göre değişiklik göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık düzeyleri nelerdir?
4. Öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyet, bölüm ve bölümü isteyerek okuyup okumama tercihlerine göre değişiklik göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının akademik erteleme düzeyleri ve bilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık puanları akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Bu araştırma tarama modellerinden ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modellerinde değişkenler arasındaki birlikte değişimin varlığı ya da derecesi belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2017). Bu çalışmada da formasyon programına devam eden ve farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalık düzeyleri ile akademik erteleme davranışlarının ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılı güz döneminde Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi formasyon programında öğrenim gören 371 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının 241'i kadın (%65), 130'u ise erkek (%35)'tir. Adayların bölümlere göre dağılımı Tablo 1'de belirtildiği gibidir.

Tablo 1: Öğretmen adaylarının bölümlere göre dağılımı

Bölüm	Sayı	Yüzde
Sosyal bilimler (edebiyat, tarih, sanat tarihi vb.)	182	49,1
Beden eğitimi ve spor yöneticiliği	61	16,4
İngiliz dili ve ede. / Mütercim tercümanlık	46	12,4
Fen bilimleri (Biyoloji, matematik, kimya)	38	10,2
Güzel sanatlar	26	7
Hemşirelik	10	2,7
Diğer (müzik, işletme, çocuk gelişimi)	8	2,2
Toplam	371	100,0

Tablo 1'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının farklı bölümlere dağılım gösterdiği görülmektedir. Adaylar içerisinde en büyük yüzdeyi sosyal bilimler tabanlı alanların oluşturduğu onları beden eğitimi ve yabancı diller bölümlerinin izlediği söylenebilir.

Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak “bilişsel farkındalık ölçeği” ile “akademik erteleme ölçeği”nden yararlanılmıştır. Bilişsel farkındalık ölçeği (BFÖ) ilk olarak Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilmiş Türkçe uyarlaması ise Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında dilsel eşdeğerlik ile geçerlik ve güvenirlikle ilgili analizlerin araştırmacılar tarafından gerçekleştirildiği görülmüştür. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları üniversite öğrencileri üzerinden elde edilen verilerden yararlanılarak yapılmıştır. Ölçek iki ana (bilgi bilgisi-bilişin düzenlenmesi), sekiz alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin alt faktörleri ve madde sayıları aşağıda belirtildiği gibidir:

Tablo 2: Bilişsel farkındalık ölçeğinin alt faktörleri ve madde sayıları

Faktörler	Madde sayıları
Biliş bilgisi (genel)	17
<i>Açıklayıcı bilgi</i>	8
<i>Süreç bilgisi</i>	4
<i>Durumsal bilgi</i>	5
Bilişin düzenlenmesi (genel)	35

<i>Planlama</i>	7
<i>İzleme</i>	8
<i>Değerlendirme</i>	6
<i>Hata ayıklama</i>	5
<i>Bilgiyi yönetme</i>	9
Ölçek (bütün)	52

Tablo 2’de görüldüğü gibi ölçek toplam 52 maddeden oluşmakta olup 5’li likert şeklinde (her zaman doğru-her zaman yanlış) düzenlenmiştir. Bu çalışmada da ölçeğin faktörler bazında iç tutarlık katsayılarına ve %27’lik üst ve alt gruplardan alınan verilerle ölçeğin ayırtediciliğine bakılmıştır. Buna ilişkin veriler Tablo 3 ve Tablo 4’te belirtildiği gibidir.

Tablo 3: Alt faktörler bazında ölçeğin iç tutarlık katsayıları

Faktör adı	İç tutarlık katsayısı	Orijinal ölçekteki iç tutarlık katsayısı
Biliş bilgisi (genel)	.87	--
<i>Açıklayıcı bilgi</i>	.76	.87
<i>Süreç bilgisi</i>	.64	.83
<i>Durumsal bilgi</i>	.65	.80
Bilişin düzenlenmesi (genel)	.92	--
<i>Planlama</i>	.74	.78
<i>İzleme</i>	.75	.75
<i>Değerlendirme</i>	.74	.73
<i>Hata ayıklama</i>	.62	.70
<i>Bilgiyi yönetme</i>	.71	.66
Ölçek (bütün)	.94	.95

Tablo 3’te görülebileceği gibi ölçeğin bütünü ele alındığında iç tutarlık katsayısının .94 olduğu görülmektedir. İki alt faktörün (bilgi bilgisi – bilişin düzenlenmesi) bütünü açısından düşünüldüğünde ise tutarlık katsayılarının .87 ve .92 olması iç tutarlık açısından ölçeğin güvenilir olduğu şeklinde yorumlanabilir (Palland, 2002). Ölçeğin kimi alt faktörleri açısından iç tutarlık katsayılarını ele aldığımızda ise .70’in altında değer alan faktörlerin olduğu gözlemlenmektedir. Akbulut (2010), iç tutarlığın madde sayından oldukça etkilenen bir değer olduğunu belirtmektedir. Bu bakımdan .70’in altında iç tutarlık değeri alan faktörlerin diğer faktörlerdeki madde sayılarına göre daha az sayıda maddeden oluştuğu ve bu nedenden dolayı daha düşük iç tutarlık değerlerine sahip olduğu söylenebilir. Alfa değerinin .60 ve üzerinde olması da “oldukça güvenilir” iç tutarlık değeri olarak kabul edilmektedir (Akbulut, 2010). Bu kapsamda ölçme aracının iç tutarlılık katsayılarına bakarak ölçümün iç tutarlılığının güvenilir olduğu şeklinde yorum yapılabilir. Tablo 4’te ölçeğin ayırt ediciliğine ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 4: Bilişsel farkındalık ölçeğinin ayırt ediciliğine ilişkin veriler

Gruplar	Sayı	\bar{X}	F	t	df	Sig.(p)
Alt %27	101	3,41	33,143	-36,34	200	.000
Üst %27	101	4,59				

Tablo 4'te belirtildiği gibi ölçeğin alt ve üst %27'lik gruplar bazında yapılan analizde gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ($p<.001$) görülmektedir. Aritmetik ortalamalar ve anlamlılık değeri açısından bu sonuçlar ölçme aracından elde edilen verilerin ayırteci olduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırmada kullanılan bir diğeri veri toplama aracı "akademik erteleme" ölçeğidir. Bu ölçek Çakıcı (2003) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Beşli likert şeklinde (beni hiç yansıtmıyor-beni tamamen yansıtıyor) oluşturulan ölçek tek faktör ve 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 12 olumsuz ve 7 olumlu madde bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95 en düşük puan ise 19'dur. Akademik erteleme ölçeğinin Çakıcı (2003) tarafından iç tutarlık katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise ölçeğin iç tutarlık katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Aşağıda ölçeğin uygulanmasından elde edilen %27'lik alt ve üst grup ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki anlamlılık değeri verilmiştir.

Tablo 5: Akademik erteleme ölçeğinin ayırteciğine ilişkin veriler

Gruplar	Sayı	\bar{X}	F	t	df	Sig.(p)
Alt %27	101	1,81	3,82	-42,96	200	.000
Üst %27	101	3,79				

Tablo 5'te de görülebileceği gibi akademik erteleme ölçeğinden elde edilen verilerin alt ve üst %27'lik gruplar arasındaki ortalamaların anlamlı derecede ($p<0.001$) farklılaştığı belirlenmiştir. Bu fark ölçekten elde edilen verilerin ayırteci olduğu şeklinde yorumlanabilir. Gerek iç tutarlık katsayısının gerekse de ayırteci değeri belirlenen sınırlar içerisinde olması ölçekten elde edilen verilerin geçerli ve güvenilir olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Verilerin toplanması ve analizi

Verilerin toplanması bizzat araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Adaylara katılımın gönüllü olduğu, bulguların sadece bilimsel çalışmalar kapsamında kullanılacağı ve ancak onayları doğrultusunda ölçme aracının uygulanacağı vurgulanmıştır. Öte yandan ölçekler öğretmen adaylarına bir bütün olarak verilmiş ve işaretlemeler sırasında kendi düşüncelerini yansıtmaları gerektiği, hiçbir maddeyi boş bırakmamaları ve acele etmemeleri gibi noktalarda adaylar uyarılmışlardır. Verilerin analizinde SPSS 20.0 istatistik paket programından yararlanılmıştır. Araştırma problemleri doğrultusunda verilerin analizine geçilmeden önce dağılımların normalliğine bakılmış, çarpıklık (erteleme ölçeği=.150, bilişsel farkındalık ölçeği= -.696) ve basıklık (erteleme ölçeği= -.415, bilişsel farkındalık ölçeği= -.076) değerleri ile Kolmogorov-Smirnov değerlerinin (erteleme ölçeği=.053, bilişsel farkındalık ölçeği=.179) normallik ölçütünü karşılayacak şekilde değerler aldığı gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda verilerin analizinde parametrik test istatistiklerinden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson korelasyon katsayısından, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki belirleyiciliğinin analiz edilmesinde t-testleri ve ANOVA analizlerinden yararlanılmıştır. Bunun yanında bilişsel farkındalığın öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerini yordayıp yordamadığına ise regresyon analizlerinden yararlanılarak kimi yorumlamalara gidilmiştir.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde alt problemler ve yapılan analizler doğrultusunda kimi bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir. Önce akademik erteleme davranışı ile bulgular daha sonra da bilişsel farkındalık ölçeğinden elde edilen bulgu ve yorumların sunumu gerçekleştirilmiştir.

Alt problem 1: Öğretmen adaylarının akademik erteleme düzeyleri nedir?

Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranış düzeyleri belirlenirken puan aralıklarından yararlanılmıştır. Ölçekten elde edilen puanların yüksekliği öğretmen adaylarının

erteleme davranışını yüksek oranda gösterdikleri şeklinde yorumlanmıştır. Yorumlara ilişkin dikkate alınacak düzeyler ve puan aralıkları ile öğretmen adaylarının erteleme davranış düzeyleri şu şekildedir:

Düzeyler ve puan aralıkları

1.00 – 1.80 “çok düşük düzey erteleme”

1.81 – 2.60 “düşük düzey erteleme”

2.61 – 3.40 “orta düzey erteleme”

3.41 – 4.20 “yüksek düzey erteleme”

4.21 – 5.00 “çok yüksek düzey erteleme”

Tablo 6: Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışına ilişkin düzeyleri

	Değişken	Ortalama	Standart sapma	Düzeyi
Cinsiyet	Kadın	2,77	.43	Orta
	Erkek	2,91	.44	Orta
Bölüm	Sosyal bilimler	2,84	.45	Orta
	Beden eğitimi ve spor yöneticiliği	2,80	.40	Orta
	İngiliz dili ve ede. / Mütercim tercümanlık	2,83	.43	Orta
	Fen bilimleri	2,76	.41	Orta
	Güzel sanatlar	2,78	.50	Orta
	Hemşirelik	2,83	.51	Orta
	Diğer (müzik, işletme, çocuk gel.)	2,62	.44	Orta
	İsteyerek okuyup okumama	2,81	.44	Orta
	Hayır	2,92	.47	Orta
Genel		2,82	.44	Orta

Tablo 6’da görüldüğü öğretmen adaylarının erteleme davranışlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre daha çok erteleme davranışına sahip oldukları gözlemlenen bir diğer bulgudur. Bölümler açısından da adayların erteleme davranışları farklılık göstermesine rağmen düzey açısından benzer düzey grubunda yer aldığı görülmektedir. En çok erteleme davranışına sahip bölümün sosyal alanları içeren bölümler olduğu görülürken hemşirelik ve yabancı diller alanlarında (ingiliz dili ve ede./mütercim tercümanlık) öğrenim gören adayların benzer erteleme eğilimlerine sahip oldukları söylenebilir. Bunun yanında bölümünü istemeyerek okuyan öğretmen adaylarının da daha yüksek erteleme davranışına sahip oldukları söylenebilir.

Alt problem 2: Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları cinsiyet, bölüm ve bölümü isteyerek okuyup okumadıkları tercihlerine göre değişiklik göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının orta düzeyde olduğu görülmüş ve bu davranışların kimi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Tablo 7 ve 8’de öğretmen adaylarının erteleme davranışlarının cinsiyet, bölüm ve bölümü isteyerek okuyup okumama durumuna göre değişip değişmediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 7: Akademik erteleme davranışının cinsiyete göre değişip değişmediğine ilişkin veriler

Grup	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	P<	Etki değeri
Kadın	241	2,77	0,43	369	-2,88	.004	.022
Erkek	130	2,91	0,44				

Tablo 7’ye ilişkin veriler yorumlandığında öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları arasında anlamlı derecede ($p<.05$) farklılık göstermektedir. Bu farklılık kadın öğretmen adayları lehinedir. Yani erkek öğretmen adayları daha çok erteleme davranışı içerisinde bulunmaktadır. Bu farklılığın etki değerine yönelik analizde ise eta squared (eta kare) değerine

bakılmış ve bu değerin .022 (küçük etki değeri) olduğu gözlemlenmiştir. Akbulut (2010), .01 ile .06 arasında yer alan etkililik değerlerinin küçük etki değerine sahip olduğunu belirtmektedir. Tablo 8’de bölüm değişkenine ilişkin verilere yer verilmiştir.

Tablo 8: Akademik erteleme davranışının bölüm göre değişip değişmediğine ilişkin veriler
Varyansların homojenliği testi

Levene değeri	Serbestlik derecesi 1	Serbestlik derecesi 2	Anlamlılık (Sig.)
.809	6	364	.563

Anlamlılık ve Levene değerleri, dağılımda varyansların eşleşliği şartının sağlandığını göstermektedir. Varyans eşleşliğinin sağlanması ANOVA’nın anlamlı çıkması durumunda buna uygun testlerin (Tukey, Scheffe vb.) yapılabileceği anlamına gelmektedir (Akbulut, 2010). Aşağıdaki tabloda ise ANOVA testine ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

ANOVA Testi					
	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Anlamlılık (Sig.)
Gruplar arası	.627	6	.105		
Gruplar içi	72.639	364	.200	.524	.790
Toplam	73.267	370			

Tablo 8’de de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları öğrenim görülen bölümlere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Alt problem 3: Öğretmen adaylarının bilişsel farkındalıkları hangi düzeydedir?

Öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık düzeyleri ölçme aracından elde edilen puanlar üzerinden belirlenmiştir. Ölçme aracından elde edilen puanın yüksekliği aynı zamanda bilişsel farkındalığın da yüksek olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Akın, Abacı ve Çetin (2007), düzeylerin belirlenmesinde ortalaması 2,5 puan altını düşük bu puanın üzerini ise yüksek bilişsel farkındalık olarak yorumlanabileceğini belirtmişlerdir. Bu sınıflama yerine düzeylerin belirlenmesinde farklı bir sınıflandırma tercih edilmiştir. Düzeylerin belirlenmesinde aşağıdaki grup aralıkları ve düzeyleri esas alınmıştır. Düzeyler ölçeğin geneli ve alt faktörler açısından ayrı ayrı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık düzeyleri Tablo 9’da belirtildiği gibidir.

- 1.0 – 2.2 “düşük bilişsel farkındalık”
2.3 – 3.8 “orta düzey bilişsel farkındalık”
3.9 – 5.0 “yüksek düzey bilişsel farkındalık”

Tablo 9: Öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık düzeyleri

	Değişken	Ölçeğin tamamına ilişkin ortalama	Düzeyi	Alt faktör 1 (biliş bilgisi)	Düzeyi	Alt faktör 2 (bilişin düzenlenmesi)	Düzeyi
Cinsiyet	Kadın	4,05	Yüksek	4,11	Yüksek	4,03	Yüksek
	Erkek	3,95	Yüksek	4,06	Yüksek	3,90	Yüksek
	Sosyal bilimler	4,03	Yüksek	4,10	Yüksek	3,99	Yüksek
Bölüm	Beden eğitimi ve spor yöneticiliği	3,84	Orta	4,03	Yüksek	3,80	Orta
	İngiliz dili ve ede. / Mütercim tercümanlık	4,05	Yüksek	4,15	Yüksek	4,01	Yüksek
	Fen bilimleri	4,11	Yüksek	4,14	Yüksek	4,10	Yüksek
	Güzel sanatlar	3,92	Yüksek	3,95	Yüksek	3,92	Yüksek
	Hemşirelik	4,10	Yüksek	4,11	Yüksek	4,09	Yüksek

	Diğer (müzik, işletme, çocuk gel.)	4,7	Yüksek	4,45	Yüksek	4,33	Yüksek
İsteyerek okuyup okumama	Evet	4,04	Yüksek	4,11	Yüksek	4,01	Yüksek
	Hayır	3,79	Orta	3,89	Orta	3,76	Orta
	Genel	4,02	Yüksek	4,09	Yüksek	3,98	Yüksek

Tablo 9’da da görülebileceği gibi öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık düzeylerinin genel ortalamalar dikkate alındığında “yüksek düzeyde” bir farkındalığa sahip oldukları söylenebilir. Kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından ortalamalar bazında farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu görülürken bölümler bazında ise beden eğitimi ve spor yöneticiliği bölümünde öğrenim gören adayların ortalamalarının daha düşük (orta düzeyde) olduğu görülmektedir. Benzer bir bulgu da bölümünü isteyerek okumayan öğretmen adaylarında göze çarpmaktadır. Onların da ortalamaları isteyerek öğrenim gören adaylara göre daha düşük (orta) düzeydedir.

Alt problem 4: Öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyet, bölüm ve bölümü isteyerek okuyup okumadıkları tercihlerine göre değişiklik göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık düzeylerine ilişkin ortalamaların kimi bağımsız değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Tablo 10, 11 ve 12’de gösterilmiştir. Cinsiyet değişkenine ilişkin veriler Tablo 10’da belirtildiği gibidir.

Tablo 10: Bilişsel farkındalığın ölçeğin geneli ve alt faktörler bazında cinsiyete göre değişip değişmediğine ilişkin veriler

	Grup	N	\bar{X}	Ss	d	t	P<	Etki değeri
Ölçeğin geneli	Kadın	241	4,05	.46	369	1,94	.052	.010
	Erkek	130	3,95	.50				
Alt faktör 1 (Biliş bilgisi)	Kadın	241	4,11	.48	369	.884	.37	.002
	Erkek	130	4,06	.52				
Alt faktör 2 (Bilişin düzenlenmesi)	Kadın	241	4,03	.47	369	2,40	.017	.015
	Erkek	130	3,90	.53				

Öğretmen adaylarının bilişsel farkındalıkları ölçeğin genelinden ve biliş bilgisi alt faktörü açısından ortalamalar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Tek farklılığın bilişin düzenlenmesi alt faktöründe ($p<.05$) olduğu gözlemlenirken bu farklılığın ortalamalar karşılaştırıldığında kadın öğretmen adayları lehine olduğu söylenebilir. Etki büyüklükleri incelendiğinde ise bu etkinin düşük etki düzeyinde olduğu yani cinsiyetin bilişsel farkındalık düzeyi açısından farklılık yaratan bir değişken olarak görülebilecek iken bu farklılığın düşük etki düzeyinde kaldığı ortaya çıkmıştır. Tablo 11’de bölümün bilişsel farkındalık üzerindeki etkisine ilişkin analize yer verilmiştir. Analiz öncesinde varyansların homojen dağılım gösterip göstermediğine bakılmış ölçeğin geneli ve alt faktörlerde eşleşlik şartının sağlandığı görülmüştür.

Tablo 11: Bilişsel farkındalığın ölçeğin geneli ve alt faktörler bazında bölüme göre değişip değişmediğine ilişkin veriler

ANOVA Testi						
		Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Anlamlılık (Sig.)
Ölçeğin Geneli	Gruplar arası	2,574	6	,429	1,86	.085
	Gruplar içi	83,573	364	,230		
	Toplam	86,147	370			
Alt Faktör 1 (Biliş bilgisi)	Gruplar arası	2,023	6	,337	1,38	.218
	Gruplar içi	88,443	364	,243		
	Toplam	90,467	370			
	Gruplar arası	3,092	6	.515	2,09	.053

Alt Faktör 2	Gruplar içi	89,482	364	.246
(Bilişin düzenlenmesi)	Toplam	92,574	370	

Tablo 11’de de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık düzeylerinin bölümlere göre ölçeğin geneline ve alt faktörlerine yönelik olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını ($p>.05$) göstermektedir. Tablo 12’de ise bilişsel farkındalığın öğrenim görülen bölümü isteyerek okuyup okumadığına göre değişip değişmediğine yönelik analize yer verilmiştir.

Tablo 12: Bilişsel farkındalığın ölçeğin geneli ve alt faktörler bazında bölümün isteyerek okunup okunmamasına göre değişip değişmediğine ilişkin veriler

	İsteyerek okuma-okumama	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	P<	Etki değeri
Ölçeğin geneli	Evet	339	4,04	.47	369	2,71	.007	.020
	Hayır	32	3,80	.55				
Alt faktör 1 (Biliş bilgisi)	Evet	339	4,11	.48	369	2,48	.014	.016
	Hayır	32	3,89	.55				
Alt faktör 2 (Bilişin düzenlenmesi)	Evet	339	4,01	.48	369	2,69	.007	.019
	Hayır	32	3,76	.57				

Tablo 12 öğretmen adaylarının bilişsel farkındalıklarının bölümün isteyerek okunup okunmamasına göre ölçeğin geneli ve tüm alt faktörlerde anlamlı derecede ($p<.05$) farklılık gösterdiğini belirtmektedir. Ortalamalar karşılaştırıldığında ise bu farklılığın isteyerek okuyan öğretmen adayları lehine olduğu söylenebilir. Etkililik değerleri açısından ise bu etkinin “düşük” düzeyde bir etki olduğu görülmektedir.

Alt problem 5: Öğretmen adaylarının akademik erteleme düzeyleri ile bilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Kuramsal olarak bilişsel farkındalık ile akademik erteleme davranışı birbirleriyle farklı özellikler gösteren kavramlardır. Bilişsel farkındalığı yüksek olan bir öğrenenin akademik erteleme davranışını daha az sayıda göstermesi beklenir. Çalışmaya ilişkin bulgular Tablo 13’de belirtildiği gibidir.

Tablo 13: Akademik erteleme ve bilişsel farkındalık arasındaki ilişki

Değişkenler	Aritmetik ortalama	Akademik erteleme	Bilişsel farkındalık
Akademik erteleme	2,82	-	-164*
Bilişsel farkındalık	4,02	-164*	-
Alt faktör 1 (biliş bilgisi)	4,09	-146*	.923**
Alt faktör 2 (bilişin düzenlenmesi)	3,98	-159*	.982**

*Korelasyon değeri .01 düzeyinde anlamlıdır.

** Korelasyon değeri .001 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 13’te de görülebileceği gibi akademik erteleme ile bilişsel farkındalık arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Cohen (1988) ilişki değerlerinin yorumlanmasında .10 ile .30 arasında “düşük”, .30 ile .50 arasında “orta”, .50 ve yukarısını ise “yüksek” düzey ilişki olarak belirtmektedir. Tablodaki değerler yorumlandığında akademik erteleme ile bilişsel farkındalık arasındaki ilişkinin “düşük” düzeyde ($r=-.164$) olduğu söylenebilir. Bilişsel farkındalık ölçeğinin geneli ve alt faktörleri arasında ise pozitif ve yüksek düzeyde ($r=.923$ ve $r=.982$) bir ilişki görülmüştür.

Alt problem 6: Öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık puanları akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Bu alt probleme yanıt verebilmek için regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizlerinde genellikle bir ya da daha çok sürekli değişkenin belli bir sürekli değişkeni nasıl yordadığına ilişkin bir model oluşturulur (Akbulut, 2010). Bu çalışmada gerçekleştirilen regresyon analizinde ise bilişsel farkındalığın alt faktörleri yordayıcı değişken olarak düşünülmendiğinden sadece basit doğrusal regresyon analizine yer verilmiştir. Buna ilişkin analiz verileri Tablo 14'te belirtildiği gibidir.

Tablo 14: *Bilişsel farkındalığın akademik ertelemeyi yordamasına ilişkin regresyon analizi*

Model	R	R ² (R square)	Düzeltilmiş R ²	Varsayılan standart hata
1	.164	.027	.024	.4395

Yukarıda tabloda yer alan verilerin anlamlı olup olmadığına yönelik olarak yapılan ANOVA analizinde de ($F=10,228$; $p<.01$) modelin başarılı olduğu görülmüştür. Bilişsel farkındalık tek başına akademik erteleme davranışına ilişkin toplam varyansın %27'sini açıklayabildiği söylenebilir. Yani akademik erteleme davranışını belirlemede bilişsel farkındalık yordayıcı bir değişken olarak görülebilir

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada öğretmen adaylarının akademik erteleme ve bilişsel farkındalık düzeyleri ile aralarındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulgunun Terzi, Uyangör ve Diker (2017) tarafından yapılan araştırma bulguları ile kısmen benzerlik gösterdiği ve her iki araştırmanın sonucuna göre akademik erteleme davranışlarının öğretmen adayları arasında yaygın denilebilecek düzeye yakın görüldüğü söylenebilir. Terzi ve arkadaşları (2017) gerçekleştirdikleri araştırmalarında pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının akademik erteleme davranış düzeylerinin ortalama puanların üzerinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. İlgili alanyazın incelendiğinde, akademik erteleme davranışının üniversite öğrencileri arasında oldukça yaygın bir problem olduğunu belirten pek çok araştırmaya rastlamak mümkündür (Çetin, 2009; Özer, 2005; Philips, 2012; Solomon & Rothblum, 1984; Uzun Özer, 2009; Uzun Özer, Demir & Ferrari, 2009). Öğretmen adaylarının akademik işlerini erteleme davranışlarının orta ya da yüksek düzey olmasının istenilen bir davranış olmadığı ifade edilebilir. Terzi ve arkadaşlarının (2017) da belirttiği gibi eğitim ve öğretim faaliyetleri erteleme kabul etmeyen, her şeyin zamanında yapılmasını gerektiren uygulamalardır.

Araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışı gösterme eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaştığını göstermektedir. Buna göre erkek öğretmen adayları kadın öğretmen adaylarına göre daha fazla akademik erteleme davranışı göstermektedirler. Alanyazında araştırma bulgularını destekleyen ve sonuçları bu araştırmadan farklı olan pek çok çalışmaya rastlanmıştır. Akademik ertelemenin cinsiyete göre farklılaşmadığını gösteren çalışmalar bulunduğu gibi (Aydoğan, 2008; Çeri, Çavuşoğlu & Gürol, 2015; Haycock, McCarty, & Skay, 1998; Johnson & Bloom, 1995; Motie, Heidari & Sadeghi, 2012; Onwuegbuzie, 2004; Solomon & Rothblum, 1984; Yiğit & Dilmaç, 2011) cinsiyete göre farklılaştığını ifade eden araştırma sonuçlarıyla da karşılaşmıştır. Akademik ertelemenin cinsiyete göre farklılaştığının belirtildiği çalışmaların bulgularının bu farklılığın kız ya da erkeklerin lehine olması noktasında birbiriyle tutarlı olmadığı görülmektedir. Washington (2004) ile Şeker ve Saygı (2013) araştırmalarında akademik ertelemenin kızlarda erkek öğrencilere göre daha fazla karşılaşılan bir durum olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Gerçekleştirilen bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik gösteren çoğu araştırma bulgusuna göre ise erkek öğrencilerin akademik erteleme davranışları gösterme durumları kız öğrencilere göre daha fazla olmaktadır (Aydoğan, 2008; Balkıs, Buluş, Duru & Duru, 2006; Balkıs & Duru, 2009; Çakıcı, 2003; Çetin, 2009; Kandemir, 2010; Pala, Akyıldız & Bağcı, 2011; Sarıoğlu, 2011; Senecal vd., 1995; Uzun Özer, 2005; Yayıcı & Düşmez, 2016; Zakeri,

Esfahani & Razmjoe, 2013). Çalışmadan elde edilen bu bulgunun sebebi üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışlarının sıklıkla görüldüğü belirtilen ödev-proje teslimi, rapor yazımı, sınavlara hazırlık gibi konuların erkek öğrenciler tarafından daha sıkıcı ve sosyal etkinliklere ayırdıkları zamanlarını çalıcı etkinlikler olarak algılanması olabilir. Aydoğan (2008) ve Jacskon (2002) da erkek öğrencilerin ödev yapma, rapor yazımı ve sınavlara hazırlanma gibi okulla ilgili yerine getirmeleri gereken davranışlardan kaçınarak kız öğrencilerden daha farklı bir davranış yaklaşımı içine girdiklerini belirtmektedirler. Ferrari ve diğerlerine (1995) göre erkeklerde işleri son ana bırakma davranışı, 20'li yaşların ortalarında ve sonlarında çok yükseğe çıkmakta; kadınlarda ise erteleme davranışı yetişkinliğin başlangıcında yüksek noktadan düşmeye başlamakta ve erkeklerde olduğundan daha keskin bir artış gösteren aynı döneme kadar azalmaya devam etmektedir (akt. Çelik & Odacı, 2015). Bayan öğretmen adaylarına göre erkek öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışı gösterme düzeylerinin daha fazla olmasının bir diğer nedeni Türk kültüründe çocukluktan itibaren erkeklerin kızlara göre davranışlarında daha serbest bırakılmaları ve ailelerin erkek çocuklarına yönelik gerek derse çalışmaları gerekse tüm yaşantılarında kız çocuklarına göre daha az baskıcı olmaları olabilir. Cüceloğlu'na göre de (2007) erken yaşlardan itibaren, erkekler daha serbest, özgürlükçü, yaptıkları hataları toplum tarafından görmezden gelinebilen ve fazla sorumluluk beklenmeyen bir tarzda yetiştirilirken; kızlar daha koruyucu ve baskı altında, özgürlüğü bir dereceye kadar kısıtlanmış ve hizmet etmeye dönük olarak yetiştirilmektedir. Toplumumuzun büyük bir kesiminde erkeklerin kızlara göre pratik zekalarının daha fazla olduğu bu nedenle kızlara göre daha az çalışarak da başarılı olabilecekleri; kızların ise zekalarından çok düzenli ders çalışma alışkanlıkları ve derslerine çok çalışmaları nedeni ile başarılı oldukları da yaygın bir düşüncedir.

Araştırmada akademik erteleme davranışı ile ilişkisi araştırılan bir diğer değişken ise öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümleri olmuştur. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının düzeyleri okudukları bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alanyazın incelendiğinde ise öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmüştür. Alanyazındaki araştırmaların sonuçları ise yapılan bu araştırmanın sonuçları ile tutarlılık göstermemektedir. Yapılan araştırmalar öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının düzeyinin öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılaştığını belirtmektedirler (Balkıs, 2007; Çetin, 2009). Balkıs'a (2007) göre sayısal bölümlerde öğrenim görenler, sözel ve eşit ağırlık bölümlerinde öğrenim görenlere göre daha fazla erteleme eğilimi göstermektedirler. Yeşil ve Şahan (2012) da araştırmasında öğretmen adaylarının, akademik işlerini erteleme nedenleri ve etkilenme düzeylerinin bölümlerine göre farklılık gösterdiği ve nedenlerden etkilenme düzeyi en düşük olan öğretmen adaylarının, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü (PDRB) öğrencileri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Mevcut araştırmada öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının bölümü isteyerek okuyup okumama tercihlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği elde edilen bir diğer önemli bulgudur. Yapılan araştırmaların çoğunda (Milgram, Marshevsky & Sadeh, 1995; Schraw, Wadkins & Olafson, 2007) öğrenme görevinin kişiye ilgi çekici gelmesi ve sevmesi ile akademik erteleme davranışı arasında negatif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre beklenilen bölümü isteyerek okuyan öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının bölümü istemeyerek okuyan öğretmen adaylarına göre daha az olması olduğu söylenebilir. Gerçekleştirilen bu araştırmada akademik erteleme ile bölümü isteyerek okuma arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki çıkmamasının nedenlerinden birisi öğrencilerin istedikleri bir bölümde okumalarına rağmen kendilerine verilen öğrenme görevlerini zor bulmaları ya da bölümdeki derslerin istedikleri gibi beklentilerini karşılamaması olabilir. Milgram, Sroloff ve Rosenbaum (1988) ile Janssen ve Carton (1999) da öğrencilerin, sıkıcı veya zor olarak algıladıkları görevleri istek duydukları ve kolay buldukları görevlerden daha fazla ertelediklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte Philips (2012) araştırmasında üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile öğrenme görevleri arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarının gerçekleştirilen bu araştırmadan elde edilen bulgular ile benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

Araştırmada incelenen bir diğer bağımlı değişken öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık

düzeyleri olmuştur. Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmada elde edilen bu bulgunun alanyazındaki pek çok araştırmanın bulgusu ile örtüştüğü söylenebilir. Yapılan araştırmalar da öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek ya da orta-yüksek olduğunu göstermektedir (Baysal, Ayvaz, Çekirdekçi & Malbeği, 2013; Özsoy, Çakıroğlu & Kuruyer, 2010; Özsoy ve Günindi, 2011). Yapılan bu araştırmada kadın öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık düzeylerinin erkek öğretmenlerinkine göre daha yüksek olduğu ve bu farklılığın anlamlı olduğu ancak bu farklılığın düşük etki düzeyinde kaldığı bulgusu elde edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde bilişsel farkındalık ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalardan elde edilen sonuçların birbiri ile tutarlı olmadığı görülmektedir. Bazı araştırmaların sonuçlarına göre öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyetlerine göre değişmezken (Baykara, 2011; Dilci & Kaya, 2012; Doğan, 2016; Kışkır, 2011; Özsoy, Çakıroğlu & Kuruyer, 2010; Özsoy & Günindi, 2011; Sawhney & Bansal, 2015; Tosun & Irak, 2008); bazı araştırmalara göre ise değişmektedir (Demir & Özmen, 2011; Dresel & Haugwitz, 2006; Kana, 2015; Karasakaloğlu, Saracaloğlu & Özelçi, 2012; Kiremitçi, 2013; Saban & Saban, 2008). Cinsiyete göre anlamlı farklılığın gözlemlendiği araştırmaların bazılarında bu farklılık kızlar lehine; bazılarında erkekler lehinedir. Örneğin; Karasakaloğlu ve diğerleri (2012) ile Kiremitçi (2013) erkek öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık becerilerini kadın öğretmen adaylarına göre kullanmada daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Kana (2015), Saban ve Saban (2008) ile Dresel ve Haugwitz (2006) ise kız öğrencilerinin bilişüstü farkındalıklarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ifade etmektedirler. Mevcut araştırmada ise bilişüstü farkındalığın kızlar lehine farklılaştığı tek boyutun bilişin düzenlenmesi alt faktöründe olduğu görülmüştür. Kana (2015) yaptığı araştırmasında erkek ve bayan öğretmen adayları arasındaki bilişsel farkındalığın bilişin düzenlenmesi boyutunda gerçekleştiğini; bilişin düzenlenmesi boyutunun alt boyutları olan hata ayıklama ve değerlendirmede kadın Türkçe öğretmen adaylarının ortalama puanlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Kiremitçi (2013) ise çalışmasında biliş bilgisi boyutunun alt boyutları olan açıklayıcı bilgi ve durumsal bilgi ile bilişin düzenlenmesi boyutunun alt boyutları olan izleme ve planlama alt boyutlarında elde ettiği puan farklılıklarının kızlar lehine anlamlı olduğunu sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan bu araştırmada öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık düzeylerinin öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaşmadığı ancak bu bölümü isteyerek okuyup okumama tercihlerine göre farklılaştığı görülmüştür. Araştırmanın sonuçlarının Doğan'ın (2016) öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık düzeyleri ile öğrenim görülen bölüm arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmanın bulguları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık düzeylerinin bölümü isteyerek okuyup okumama tercihlerine göre farklılaşmasının bilişsel farkındalığın tanımı ve kapsamı düşünüldüğünde beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Bulundukları bölümü isteyerek okuyan öğretmen adaylarının bilişsel farkındalıklarının daha yüksek olmasının nedenlerinin bölümü isteyerek okumayan öğrencilere göre içsel güdülenmelerinin daha yüksek olması, istediği bölümle ilgili öğrenmelere daha açık olmaları ve öğrenme sorumluluklarını isteyerek yerine getirmeleri olabilir. Tüm bu nedenler aynı zamanda bilişsel farkındalıkta ve bireyin bilişüstü öğrenme becerilerini kullanmasında etkili olan değişkenlerdir. Baysal ve diğerleri (2013) ise sınıf öğretmeni adaylarının bilişsel farkındalıklarını farklı değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık düzeylerinin öğretmenlik mesleğini seçmede istekli olup olmama durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada yanıtı aranan son iki soru akademik erteleme ile bilişsel farkındalık arasındaki bir ilişkinin varlığı ve bilişsel farkındalığın akademik ertelemeyi ne derece yordadığı olmuştur. Araştırma bulguları akademik erteleme eğiliminin bilişsel farkındalık, bilişsel farkındalığın alt boyutları olan biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi ile negatif yönde düşük düzeyde bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgu doğrultusunda öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık düzeyleri arttıkça akademik erteleme davranışlarının azaldığı söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar Wong'un (2012) ve Bedel'in (2017) akademik erteleme ile bilişsel farkındalık arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmaların sonuçları ile kısmen benzerlik gösterdiği söylenebilir. Wong (2012) ve Bedel (2017) de araştırmalarında üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri ve bilişsel farkındalık düzeyleri arasında negatif

yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Gerçekleştirilen bu araştırmada bilişsel farkındalık ile akademik erteleme arasında anlamlı bir ilişkinin olması yanında; aynı zamanda bilişsel farkındalığın akademik erteleme eğiliminin önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon sonucunda elde edilen bulgulara göre bilişsel farkındalığın tek başına akademik erteleme davranışının %27'sini açıklayabildiği söylenebilir.

Gerçekleştirilen bu araştırmada öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarını gösterme düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik mesleğinin gelecek nesilleri yetiştirmedeki önemi dikkate alındığında bu mesleği icra edecek olan öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi, beceri ve tutumları edinme süreçlerinde orta düzeyde akademik çalışmalarını erteleme davranışlarında bulunmaları ciddi bir sorun durumudur. Alanyazına göre üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının en önemli nedenlerinin başında öğrenme görevinin özelliklerinin geldiği görülmektedir. Bu nedenle öğrencilere gereksiz yere zorlayıcı öğrenme görevleri vermek yerine hem nitelikli hem de onların ilgisini çekecek ve severek gerçekleştirecekleri ödev-proje çalışmalarına yer verilmelidir. Öğrenme görevinin özelliklerinin yanında öğrencilerin öğrenme sorumluluğu almaktan kaçma, özgüven eksikliği, özdüzenleme becerilerine sahip olmama, başarılı olamamaktan korkma gibi bilişsel ve duyuşsal özellikleri de etkili olmaktadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının nedenleri detaylı incelenerek bu nedenleri ortadan kaldırıcı eğitim programları düzenlenmelidir.

Araştırma bulguları öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu gösterse de bu düzeyin çok daha iyi olması ve sürekliliğinin sağlanarak alışkanlığa dönüşmesi için öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık bilgi ve becerilerini kullanacakları öğrenme etkinliklerine daha fazla yer verilmelidir. Araştırma bulguları doğrultusunda ulaşılan bir diğer önemli sonuç ise alanyazında öğretmen adaylarının akademik erteleme ve bilişsel farkındalıklarının cinsiyet, okudukları bölüm ve bölümü isteyerek tercih etme değişkenleri ile ilişkilerinin incelendiği çalışmaların bulgularının birbirleri ile çeliştiği olmuştur. Bu bağlamda akademik erteleme ve bilişsel farkındalığın bu değişkenler ile ilişkisini araştıran karma desen çalışmalar yapılarak bu farklılıkların nedenleri daha detaylı ortaya koyulmalıdır. Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin bilişsel farkındalık düzeyleri ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkiyi araştırılmıştır. Bireylerin akademik erteleme davranışlarını göstermelerinin ve bilişsel farkındalık stratejilerini kullanmalarının daha erken yaşlarda başladığı düşünüldüğünde benzer çalışmaların ilkökul, ortaokul ve lise öğrencileri ile de gerçekleştirilmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbay, S. & Gizir, C.A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 60-78.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık
- Akkaya, E. (2007). *Academic procrastination among faculty of education students: the role of gender, age, academic achievement, perfectionism and depression* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alemdar, A. (2009). Bilişüstü beceri eğitiminin fen bilgisi öğrencilerinin başarılarına, kavram kazanımlarına, kavramlarının sürekliliğine ve transferine etkisi, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Alexander, S. E. & Onwuegbuzie, J. A. (2006). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42, 1301-1310.
- Annevirta, T. & Vauras, M. (2006). Developmental changes of metacognitive skill in elementary school children. *The Journal of Experimental Education*, 74(3), 197-225.

- Ataalkın, A. N. (2012). *Üst bilişsel öğretim stratejilerine dayalı öğretimin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık ve becerisine, akademik başarı ile tutumuna etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Aydoğan, D. & Özbay, Y. (2012). Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı, öz yeterlik açısından açıklanabilirliğinin incelenmesi, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2 (3), 1-9.
- Bağçeci, B., Döş, B. & Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 551-566.
- Bakioğlu, B., Küçükaydın, M. A., Karamustafaoglu, O., Uluçınar Sağır, Ş., Akman, E., Ersanlı, E., & Çakır, R. (2015). Öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeyi, problem çözme becerileri ve teknoloji tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 22-33. Retrieved from <http://dergipark.ulak>
- Balcı, G. (2007). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin sözel matematik problemlerini çözme düzeylerine göre bilişsel farkındalık becerilerinin incelenmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Adana.
- Balkıs, M. (2007). Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, karar verme stilleri ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 67-82.
- Balkıs, M. & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among preservice teachers, and its relationship with demographic and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5 (1), 18-32. Retrieved on 10 March 2018 at <http://eku.comu.edu.tr/article/view/1044000005/1044000209> adresinden erişilmiştir.
- Balkıs, M., Buluş, M., Duru, E. & Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7, 57-73.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40 (1), 80-92.
- Baysal, Z.N., Ayvaz, A., Çekirdekçi, S. & Malbeleş, F. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi, *M.Ü.Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 68-81.
- Beck, B. L., Koons, S. R., & Milgrim, D. L. (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination: effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem and self-handicapping [Special issue]. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15 (5), 3-13.
- Bedel, E.F. (2012). An examination of locus of control, epistemological beliefs and metacognitive awareness in preservice early childhood teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12, 3051-3060.
- Bedel, E.F. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarında akademik ertelemenin yordanmasında bilinçli farkındalık ve üstbilişsel farkındalığın rolü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7 (3), 504-514.
- Bitlisli, F., Dinç, M., Çetinceli, E. & Kaygısız, Ü. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ile akademik güdülenme ilişkisi: Süleyman Demirel üniversitesi Isparta meslek yüksekokulu öğrencilerine yönelik bir araştırma, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 459-480.
- Bridges, K. R., & Roig, M. (1997). Academic procrastination and irrational thinking: A re-examination with context controlled. *Person Individ*, 22 (6), 941-944.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Cüceloğlu, D. (2007). *İnsan ve Davranışı*. Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çavuş, E. (2015). *Fen ve teknoloji dersinde fen günlüğü kullanımının ilköğretim öğrencilerinin bilişüstü farkındalık ve akademik başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Adıyaman Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı.
- Çelik, Ç. & Odacı, H. (2015). Akademik erteleme davranışının bazı kişisel ve psikolojik değişkenlere göre açıklanması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 31-47.
- Çeri, B. K., Çavuşoğlu, C., & Gürol, M. (2015). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences*, 34, 385-394.
- Çetin, Ş. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 1-7.
- Demir, Ö. & Özmen, S.K. (2011). Üniversite öğrencilerinin üst biliş düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 145-160.
- Demirsöz, E. (2014). Bilişüstü farkındalık ve geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 112-123.
- Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretim. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 6-20.

- Dresel, M. & Haugwitz, M. (2006). The relationship between cognitive abilities and self-regulated learning: evidence for interactions with academic self-concept and gender, *High Ability Studies*, 16(2), 201-208.
- Eerde-Van, W. (2003). Procrastination at work and time management training. *The Journal of Psychology*, 137 (5), 421-434.
- Emrahoğlu, N. & Öztürk, A.(2010). "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına Bilişsel Farkındalığın Etkisi: Bir Nedensel Karşılaştırma Araştırması". *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 18-30.
- Ferrari, J. R. (1994). Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviors. *Personality and Individual Differences*, 17, 673-679.
- Ferrari, J. R., Harriott, J. S., Evans, L., Lecik-Michna, Denise M., & Wenger, J. M. (1998) . Exploring the Time Preferences of Procrastinators: Night or Day, Which is the One?. *European Journal of Personality*, 11 (3) , 187-196.
- Ferrari, J.R. & Scher, S.J. (2000). Toward an understanding of academics and nonacademic tasks procrastinated by students: The use of daily logs. *Psychology in the Schools*, 37 (4), 359-366.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. E. Weinert, & R. H. Kluwe (Ed.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 21-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Gelen, I. (2004). "Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi", *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya
- Güdül, M.D (2015). *Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon profillerinin psikolojik ihtiyaç doyumu, akademik erteleme ve yaşam doyumu ile ilişkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self and anxiety. *Journal of Counseling ve Development*, 76, 317-325.
- Jansenn, T. & Carton, J. S. (1999). The effect of locus of control and task difficulty on procrastination. *E-Journal of Genetic Psychology*, 160 (4), 436-442.
- Johnson, J. L., & Bloom, A. M. (1995). An analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 18, 127-133.
- Kachgal, M. M., Hansen, L. S., & Nutter, K. J. (2001). Academic procrastination prevention/intervention: Strategies and recommendations. *Journal of Developmental Education*, 25, 14-24
- Kağan, M. (2009). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışını açıklayan değişkenlerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 113-128.
- Kana, F. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının üstbiliş farkındalık düzeyleri, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (17), 66-81.
- Kandemir, M. (2010). *Akademik ertelemeyi açıklayıcı bir model*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S. & Yılmaz-Özelçi, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst bilişsel yeterlilikleri. *Ahi Evren Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 207-221.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi* (31.bs). Nobel Akademik Yayıncılık
- Kışkır, G. (2011) *Öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kiremitçi, O. (2011). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13 (1), 92-99.
- Kiremitçi, O. (2013). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri üzerine bir inceleme, *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 4 (3), 29-40.
- Klassen, M. R., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915-931.
- Knaus, W. J. (1998). *Do it now! Break procrastination habit* (second edition). New York: John Wiley ve Sons, Inc.
- Koç, C. ve Arslan, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimlerinin ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5 (5), 485-508,
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university

- students. *Journal of Genetic Psychology*, 166, 5-14.
- McInerney, D. M. & McInerney, V. (2002). Educational psychology-constructing learning, pearson education australia Pty limited, prentice hall,
- Milgram, N. A., Sroloff, B. & Rosenbaum, M. (1988). The procrastination of everyday life. *Journal of Research in Personality*, 22 (2), 197-212.
- Milgram, N., Marshevsky, S., & Sadeh, C. (1995). Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness, and task capability. *The Journal of Psychology*, 129 (2). 145- 155.
- Motie, H., Heidari, M., & Sadeghi, M. A. (2012). Predicting Academic Procrastination During Self-Regulated Learning in Iranian First Grade High School Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 2299-2308.
- Nietfeld J. L. (2003). An examination of metacognitive strategy use and monitoring skills by competitive middle distance runners, *Journal Of Applied Sport Psychology* 15,307-320.
- Onwuegbuzie, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31 (4), 503-509.
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). Procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15 (5), 103-109.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education* . 29 (1), 3-19.
- Owens, M. A. & Newbegin, I. (1997). Procrastination in high school achievement: A causal structural model. *Journal of Social Behavior & Personality*, 12, 869-888.
- Özer, A. & Altun, E. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 45-72.
- Özer, B. U. (2005). *Academic procrastination: Prevalance, self-reported reasons, gender difference and it's relation with academic achievement*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özsoy, G. (2006). *Problem çözme ve üstbiliş*, Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı Cilt:1, 235-245. Ankara
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Özsoy, G. & Ataman, A. (2009). The effect of metacognitive strategy training on mathematical problem solving achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1 (2), 67-82.
- Özsoy, G., Çakıroğlu, A. Kuruyer, H.G., & Özsoy, S. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi. 9. *Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20-22 Mayıs 2010)*. Elazığ: s. 489-492.
- Özsoy, G. & Günindi, Y. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *İlköğretim Online*, 10(2), 430-440. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/90652> adresinden 11 Mart 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Pala, A., Akyıldız, M., & Bağcı, C. (2011). Academic Procrastination Behaviour of Pre- Service Teachers' of Celal Bayar University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1418-1425.
- Palland, J. (2002). *SPSS survival manual* (11.bs). PA: Open University Press
- Penneguin, V., Sorel, & Mainguy, M. (2010). Metacognition, executive function sandaging: The effect of training in the use of metacognitive skills to solve mathematical word problems. *Journal of Adult Development*, 17, 168-176.
- Philips, M. (2012). Does locus of control task interest have an effect on procrastination. *The Huron University College Journal of Learning and Motivation*, 50 (1).
- Pychyl, T.A., Morin, R.W. & Salmon, B.R. (2000). Procrastination and the planning fallacy: an examination of the study habits of university students. [Special Issue]. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15 (5), 135-150.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33 (3), 387-394.
- Saban, A.İ. & Saban, A. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel farkındalıkları ile güdülerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9 (1), 35-58.
- Sarioğlu, A. F. (2011). *Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimi ile Mükemmeliyetçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Sawhney, N., & Bansal, S. (2015). Metacognitive Awareness of Undergraduate Students in Relation to their Academic Achievement. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(1), 107-114. Retrieved on 15 March 2018 at <http://oaji.net/articles/2015/1170-1449166706.pdf>
- Schraw, G., Wadkins, T. & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 12-25.

- Schraw, G. (2001). "Promoting general metacognitive awareness". In H. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice* (pp. 3-16). Norwell, MA: Kluwer
- Schraw, G. & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness, *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Schraw, G. & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7 (4), 351-371.
- Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology*, 135 (1), 607-619.
- Senecal, C., & Guay, F. (2000). Procrastination in job-seeking: An analysis of motivational processes and feelings of hopelessness. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15 (5), 267-283.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Seo, H. E. (2008). Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination. *Social Behavior and Personality*, 36(6), 753-764.
- Shanahan, M. J. & Pynchyl, T. A. (2007). An ego identity perspective on volitional action: identity status, agency, and procrastination. *Personality and Individual Differences*, 43 (4), 901-911.
- Solomon, L.J. & Rothblum, E.D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133 (1), 65-94.
- Şeker, S. S., & Saygi, E. (2013). Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü resim-iş eğitimi ve müzik eğitimi anabilim dallarında okumakta olan öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8 (12), 1219-1227. http://www.turkishstudies.net/Makaleler/88556357_77%C5%9EekerSadullahSerkan-sos-1219-1227.pdf adresinden 15 Mart 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Terzi, A.R., Uyangör, N. & Dülker, A.P. (2017). Akademik güdülenme ve akademik erteleme ilişkisi: Formasyon öğretmen adayları üzerine bir araştırma, *Route Educational and Social Science Journal*, 4 (7), 52-62.
- Tiege, D. M. & Baumeister, R.F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8 (6), 456-458.
- Tuckman, B.W. (1991). The development and concurrent validity of the Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51 (2), 473-480.
- Türküm, A.S. (2007). Üniversite gençliğine yönelik PDR hizmetleri. Özyürek, R., Owen Korkut, F., ve Owen D. (Ed.), *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik (meslekleşme sürecindeki ilerlemeler)* içinde (ss. 201-219). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Uzun Özer B. (2009). Academic Procrastination in Group of High School Students: Frequency, Possible Reasons and Role of Hope, *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4 (32), 12-19
- Uzun Özer, B., Demir, A. ve Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149 (2), 241-257.
- Washington, J.A. (2004) *The Relationship between Procrastination and Depression among Graduate and Professional Students across Academic Programs: Implications for Counseling*. (Unpublished doctoral thesis), Texas Southern University. Texas.
- Winne, P. H. (1996). A Metacognitive View of Individual Differences in Self-Regulated Learning, *Learning and Individual Differences*, 8, 327-353.
- Wong, B. S. (2012). Metacognitive awareness, procrastination and academic performance of university students in Hong Kong. (Unpublished doctoral thesis). University of Leicester, Leicester. Retrieved on 15 March 2018 at <https://lra.le.ac.uk/bitstream/2381/27621/1/2012WongbscEDD%20.pdf>
- Yaycı, L., & Düşmez, İ. (2016). Adölesanların akademik erteleme davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 82-101.
- Yeşil, R. (2012). Solutions for the problem of academic procrastination according to prospective teachers. *Educational Research and Reviews*, 7 (17), 372-383.
- Yeşil, R. & Şahan, E. (2012). Öğretmen adaylarının akademik işlerini erteleme nedenleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 219-236.
- Yiğit, R., & Dilmaç, B. (2011). Ortaöğretimde öğrencilerin sahip oldukları insani değerler ile akademik erteleme davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(31), 159-178.
- Yorulmaz, A. (2003). *Erteleme davranışının çeşitli psikolojik değişkenler açısından incelenmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zacks, S. and Hen, M. (2018). Academic interventions for academic procrastination: A review of the

- literature. *Journal of Prevention & Intervention Community*, 46 (2), 117-130.
- Zakeri, H., Esfahani, B.N., & Razmjoei, M. (2013). Parenting styles and academic procrastination. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 57-60.
- Zimmermann, B. J. (1995). Self-Regulation Involves More Than Metacognitive Knowledge of Reading Strategies in An Acquisition-poor Environment, *Language Awareness*, 10, 268-288.
- Ziwei, X. (2016). Just do it! Reducing academic procrastination of secondary students. *Intervention in School and Clinic*, 51 (4), 212-219.